

Kuhlee, Dina; Buer, Jürgen van

Bildungspolitische Leitbilder und Realitäten des Bildungssystems: Zu den Chancen Lebenslangen Lernens bei benachteiligten Jugendlichen

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 6, S. 907-924



Quellenangabe/ Reference:

Kuhlee, Dina; Buer, Jürgen van: Bildungspolitische Leitbilder und Realitäten des Bildungssystems: Zu den Chancen Lebenslangen Lernens bei benachteiligten Jugendlichen - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 6, S. 907-924 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-71763 - DOI: 10.25656/01:7176

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71763>

<https://doi.org/10.25656/01:7176>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildkompetenz

Roland Reichenbach/Nicolaj van der Meulen

Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. Einleitend zum Thementeil 795

Käte Meyer-Drawe

Die Macht des Bildes – eine bildungstheoretische Reflexion 806

Nicolaj van der Meulen

Bildkompetenz an der Kreuzung von Visueller Kommunikation und Bildtheorie.
Unerledigte Anfragen an den Kunstunterricht 819

Hans Utz

Geschichtsunterricht: Zeit + Bild + Film 835

Regula Fankhauser Inniger/Peter Labudde-Dimmler

Bildrezeption und Bildkompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht:
Herausforderungen und Desiderata 849

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Bildkompetenz“ 861

Allgemeiner Teil

Georg Breidenstein

Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts 869

Marc Thielen

Jenseits von Tradition – Modernität und Veränderung männlicher Lebensweisen
in der Migration als Provokation für die (Sexual-)Pädagogik 888

<i>Dina Kuhlee/Jürgen van Buer</i> Bildungspolitische Leitbilder und Realitäten des Bildungssystems: Zu den Chancen Lebenslangen Lernens bei benachteiligten Jugendlichen	907
---	-----

Besprechungen

<i>Marcelo Caruso</i> Sandra Rademacher: Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich.....	925
---	-----

<i>Jörg Fischer</i> Peter Bleckmann/Anja Durde (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen	927
---	-----

<i>Hans-Ulrich Grunder/Mascia Rüfenacht</i> Gerhard de Haan/Tobias Rülcker: Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik.....	931
---	-----

<i>Wilfried Plöger</i> Klaus Moegling: Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht – Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns	934
---	-----

<i>Ralf Schieferdecker</i> Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Band 1: Elternbeteiligung und Band 2: Unterricht	937
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	940
Impressum	U 3

Dina Kuhlee/Jürgen van Buer

Bildungspolitische Leitbilder und Realitäten des Bildungssystems: Zu den Chancen Lebenslangen Lernens bei benachteiligten Jugendlichen

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Möglichkeit für sogenannte benachteiligte Jugendliche, ihre im Kontext des institutionell gegliederten Bildungssystems weniger ‚erfolgreichen‘ Bildungskarrieren durch Lebenslanges Lernen zu korrigieren. Dabei werden zunächst die bildungspolitischen Intentionen diskutiert, die im Diskurs um das Lebenslange Lernen aufgezeigt werden. Diesen Intentionen werden für diese Personengruppe die institutionellen Strukturen des Bildungssystems und deren mögliche Relevanz für die Gestalt biographischer Verlaufsmuster und insbesondere für die rationale Bewertung von und die Bereitschaft zu Lebenslangem Lernen gegenüber gestellt. Deutlich wird eine weitgehend fehlende Passfähigkeit von bildungspolitischen Forderungen hinsichtlich Lebenslangen Lernens auf der einen Seite und den institutionellen Realitäten zur Ausbildung und Umsetzung eines solchen Lernens auf der anderen. Entgegen den (bildungs-)politischen Diskussionssträngen dienen letztere eher der Stabilisierung sozialer Differenzen in der Bildungsteilhabe als deren Auflösung.

1. Einführende Anmerkungen

Mit Blick auf die anhaltende bildungspolitische Debatte erscheint Lebenslanges Lernen als ein Phänomen, welchem kaum auszuweichen ist. Derzeit wird es im bildungspolitischen Diskurs mit besonderer Verknüpfung zur globalisierten Wissensgesellschaft als *die* Lösung für Problemlagen und Herausforderungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Art gehandelt. Komplexität, Flexibilität und eine zunehmende Relevanz von Information und Wissen für alle sozialen Gruppen werden zu Argumentationsmodi für die Forderung nach Lebenslangem Lernen eines jeden Einzelnen. Damit ist im Besonderen die Hoffnung verbunden, dass sich gerade jene für die Anforderungen der Wissensgesellschaft (nach-)rüsten, die in ihrem Durchlauf durch die traditionellen institutionellen Bildungsstrukturen bis dahin keine „erfolgreiche“ Bildungskarriere vorweisen konnten. Für diese Gruppe wurden sowohl national als auch international eine Vielfalt von Begriffen geprägt, beispielsweise Benachteiligte (vgl. Bojanowski/Eckhardt/Ratschinski 2005), Modernisierungsverlierer (vgl. Maaz/Baumert/Trautwein 2009), ‚looser‘ (Rinne/Järvinen 2010) oder ‚NEEter‘ (vgl. Maguire/Rennison 2005). Lebenslanges Lernen wird dabei auf struktureller Makroebene verhandelt, diskutiert und mit besonderer Wertigkeit versehen, die Umsetzung schließlich auf individueller Mikroebene eingefordert. Demnach ist einerseits zu fragen, wie die bildungspolitischen Intentionen und damit die entsprechenden Forderungen nach Lebenslangem Lernen konkretisiert werden. Ande-

rerseits bliebe zu prüfen, wie die Möglichkeiten und Interessen zur Umsetzung dieser Forderungen gerade bei der hier thematisierten Zielgruppe strukturiert sind; inwiefern also sind Makro- und Mikroebene kompatibel? Im Folgenden wird dieser Aspekt näher betrachtet. Hierbei wird die Rolle der institutionellen Bildungssysteme für biographische Verlaufsmuster und wiederum deren Rolle für die Ausprägung Lebenslangen Lernens in die Betrachtungen aufgenommen.

2. Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Leitbild

2.1 Zur Zielperspektive der ökonomischen Verwertbarkeit

Seit dem UNESCO Bericht „Learning to be: the world of education today and tomorrow“ (Faure 1972) und dem OECD Report „Recurrent Education: a strategy for lifelong learning“ (1973) wird die Thematik des Lebenslangen Lernens durch internationale Institutionen umfangreich diskutiert. Ab den 1990er Jahren wird es nochmals unter zunehmendem Einfluss der Europäischen Kommission gestärkt. Letztere griff mit der „Neuinterpretation“ ihrer Rolle im bildungspolitischen Feld (vgl. für die 1990er Jahre de Groof/Friess 1997; vgl. für 2000er Jahre Dale 2008) auch dieses Themenfeld auf. Als einflussreichstes Papier gilt hier das Weißbuch „Growth, Competitiveness and Employment“ aus dem Jahr 1994 (vgl. auch EC 2001). Lebenslanges Lernen gewinnt letztlich in den 1990er Jahren fortfolgend auch im nationalen politischen Kontext an Bedeutung. Kritisch betrachtet zeigt sich dabei eine „linguistic hyperinflation, in which the term [lifelong learning, d.V.] is constantly devalued“ (Field 2000, ix; vgl. auch Kristensson Ugglä 2008, S. 211f.). Aus nationaler Perspektive scheint der Rückgriff auf die internationale bildungspolitische Debatte der Legitimierung von Entscheidungen und Initiativen zur Förderung des und besonders der Forderung nach Lebenslangem Lernen zu dienen; jedoch ist eine Definition der Begrifflichkeit selbst oder eine klare Strukturierung eines hiermit verbundenen Konzeptes in diesem Diskursraum bisher nicht erkennbar (vgl. Bois-Reymond 2007, S. 105ff.). Entsprechend besteht die Gefahr einer semantischen Gleichgerichtetheit, die aber in der konzeptionellen Gestalt und im konzeptionellen Gültigkeitsraum unkonkret und ungenau bleibt. Auch der wissenschaftliche Diskurs zum Lebenslangen Lernen hat bisher keine eindeutige Abgrenzung und Einordnung der Begrifflichkeit vorlegen können (vgl. z.B. Alheit/Dausien 2009, S. 716). Einigkeit besteht nur in der allgemeinen Feststellung, wie sie Prenzel (2000, S. 178) trifft:

„Egal, ob man Lernen behavioristisch als Veränderung im Verhalten bzw. Verhaltenspotenzial oder kognitivistisch als Veränderung kognitiver Strukturen versteht, Lernen findet nachweislich von der Geburt bis zum Tod statt.“

Trotz der in den letzten Jahrzehnten wachsenden Aufmerksamkeit für das Thema des Lebenslangen Lernens, bleiben demnach Begriff und Konzeption auffällig unpräzise; zeitgleich unterliegen die bildungspolitischen Intentionen einer deutlichen Variabilität. So zeigt sich in den frühen politischen Darlegungen, dass Lebenslanges Lernen als ein persönliches Gut verstanden wird, welches insbesondere der Persönlichkeitsbildung,

der Kritikfähigkeit und der aktiven gesellschaftlichen Teilhabe in Demokratien zu dienen habe (vgl. Faure 1972). Diese Sichtweise reflektiert die gesamtgesellschaftliche Prägung der 1970er Jahre und schließt an die selbigen Überlegungen zur Stärkung der Nutzung von Bürgerrechten im Anschluss an den ersten Weltkrieg an (vgl. Field 2000, S. 4f.).

Seit den 1990er Jahren sind jedoch eine Zunahme des ökonomischen Imperativs für den Diskurs und ein Wandel der Intentionszuschreibungen identifizierbar (vgl. z.B. Kristensson Uggla 2008; Biesta 2006; Ranson 1998). Demnach besitzt der Neoliberalismus und damit der Einfluss wirtschaftlicher Konzepte auf verschiedene gesellschaftliche Bereiche der 1980er Jahre fortfolgend (vgl. z.B. Offe 1994) auch mit Blick auf das Lebenslange Lernen Durchsetzungskraft. Dabei handelt es sich scheinbar in geringerem Ausmaß um einen ‚Imperialismus der Ökonomik‘ als um einen ‚Imperialismus der Ökonomie‘. Ersterer beschreibt die Übertragung wirtschaftswissenschaftlicher Theoriemuster und Modelle zur Analyse anderer sozialer Sachverhalte und Wissenschaften, letzterer hingegen bezieht sich auf die Übernahme von ökonomischen Denkmustern, hier insbesondere von Wirtschaftlichkeitsüberlegungen, auf menschliche Handlungsstrategien in nicht-ökonomischen Feldern (vgl. Vogel 2007). In kritischer Perspektive spielen Rückgriffe auf ökonomische Ansätze insbesondere im Fall der Human Capital Theorie (vgl. Becker 1964) für den Zusammenhang von individueller Bildungsleistung und Chancen der Erwerbstätigkeit auch für die wissenschaftlich-analytische Auseinandersetzung mit Lebenslangem Lernen durchaus eine Rolle (vgl. z.B. Schuller 1998). Dennoch scheint in weit größerem Ausmaß die politisch postulierte Relevanz der ökonomischen Verwertbarkeit von Bildungsinvestitionen, demnach die generelle ökonomische Rationale der Verwertung, das Verständnis von Lebenslangem Lernen zu beeinflussen (vgl. auch Fine 2001; Young 2010). So verweist u.a. die OECD (1996) darauf, dass das unmittelbare und wesentliche Ziel des Lebenslangen Lernens die Entwicklung des Humankapitals sei, um die gesamtwirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit im Markt und das ökonomische Wachstum zu sichern. Die schnelle und flexible Anpassung des Einzelnen an neue Anforderungskontexte und -situationen der Arbeitswelt ist dabei die oberste Zieldimension. Zugespitzt ließe sich Lebenslanges Lernen als Fähigkeit zur Adaption und zur Herstellung von Passfähigkeit interpretieren, welche vor dem Hintergrund der Entwicklung zur sogenannten globalisierten Wissensgesellschaft (vgl. z.B. Kristensson Uggla 2008, S. 212ff.; Young 2010) und hiermit verbundener wirtschaftlicher Schwerpunktsetzung eine regelmäßige Angleichung von individuellem Wissen und individuellen Kenntnissen des Einzelnen mit den Erfordernissen des Marktes impliziert. In diesem Sinne formuliert Biesta (2006, S. 172):

„In about three decades, then, the discourse of lifelong learning seems to have shifted from ‚learning to be‘ to ‚learning to be productive and employable‘.“

Die sich ergänzenden Funktionen des Lebenslangen Lernens, genauer (1) jene der ökonomischen Sicherung und Entwicklung, (2) jene der Persönlichkeits- und Identitätsbildung, und (3) jene der aktiven sozialen Teilhabe und Demokratiestärkung (Aspin/Chapman 2001) erhalten derzeit eine ausgeprägte Gewichtung der ersten zu Ungunsten der zweiten und dritten (vgl. z.B. Biesta 2006). Hierbei scheint zudem ökonomisches

Wachstum ein Ziel an sich zu sein und kein Mittel zum Zweck der Realisierung eines übergeordneten Ziels; die ausgeprägte Fokussierung auf die ökonomische Funktion verliert dabei die beiden anderen aus dem Blick. Damit zeigt sich die doppelte Differenz zu Faure (1972); hier hatte die erste Funktion eine nachrangige Stellung hinter der zweiten und dritten (vgl. ausführlich Biesta 2006, S. 174f.), dennoch wurde der ersten Funktion eine wichtige Rolle für die Realisierung der anderen zwei zugeschrieben.

2.2 *Lebenslanges Lernen: Vom Recht zur Pflicht*

Zeitgleich mit diesem Wechsel in den Intentionen erfährt das Individuum eine veränderte Rollenzuschreibung für die Realisierung von Lebenslangem Lernen; dies zunächst mit Blick auf seine eher pädagogische Dimension in der folgenden Form: Zeigt sich in den 1960er und 1970er Jahren noch das formale Lernen, d.h. das institutionell gebundene organisierte Lernen in Gruppen und damit die institutionell gebundene Erwachsenenbildung als besonders relevant für das Thema Lebenslanges Lernen, ist es nunmehr vergleichsweise das non-formale und informale Lernen und hiermit in Verbindung das individuelle Lernen des Einzelnen. Auch wenn seit den 1970er Jahren die Teilnahme an organisierter Erwachsenenbildung bis in das 20. Jahrhundert hinein weltweit zugenommen hat, so hat in dieser Zeit nicht zuletzt durch die wachsenden technologischen Möglichkeiten das non-formale und informale individuelle Lernen stark an Aufmerksamkeit gewonnen. Allerdings ist ein empirisch basiertes Abbild dieses Lernens nur schwer möglich (vgl. Livingstone 1999, S. 169f.). Des Weiteren sei auf eine besondere Prägung von zunehmenden Angeboten hingewiesen, die an kollektivistischen Zielsetzungen verlieren und eine veränderte Perspektive auf das Individuum und eine stärkere Beschäftigung „mit sich selbst“ einnehmen. So rückt der eigene Körper, der eigene Identität und die unmittelbaren sozialen Beziehungen in dem Maße ins Blickfeld, in dem diese Aspekte auch als gesellschaftliche und wirtschaftliche Positionierungsmerkmale eine wachsende Rolle spielen: So werden Arbeitskräfte in Bereichen wie Gastronomie oder Sport auch verstärkt unter dem Blickwinkel ihrer äußeren Ästhetik eingestellt (vgl. Field 2000, S. 45ff.). Insgesamt postuliert sich Lebenslanges Lernen damit nicht mehr nur als *lifelong* sondern auch als *lifewide*, denn Konzepte des non-formalen und informalen Lernens dehnen den Begriff des Lernens aus, d.h. des Lernens im „strengen und bildenden Sinne“; zeitgleich wird der Begriff der Bildung eingeschränkt. Diese Ausdehnung erfolgt dabei in Räume, die in früheren Konzeptionen von Bildung selbigen nicht zugeordnet wurden; dies gilt sowohl inhaltlich als auch in Bezug auf die Form bzw. den Ort des Lernens (Bois-Reymond 2007, S. 44; zum Verhältnis von Lernen und Bildung auch Alheit/Dausien 2009, S. 715).

Zeitgleich eröffnet sich mit Blick auf die eher bildungspolitische Dimension die Forderung einer verstärkten Selbstverantwortung des Einzelnen für Lebenslanges Lernen. Dies bezieht sich nicht nur auf die Finanzierung dieses Lernens (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 124ff.), sondern auch auf die Auswahl, die aktive Planung dieses Lernens und auf die Übernahme des hiermit verbundenen Risikos von Fehl-

entscheidungen. Konnte in der Vergangenheit von einem Recht des Einzelnen auf Lebenslanges Lernen gesprochen werden, ist Lebenslanges Lernen in der globalisierten Wissensgesellschaft eine Pflicht des Einzelnen. Der Staat, der sich vormals durchaus als Promoter und Anbieter in diesem Bereich mit einem dementsprechenden Verantwortungsbezug verstand, weist sich heute eher eine kontrollierende und ermöglichende Funktion zu (vgl. Biesta 2006, S. 175f.). Mit dieser Applizierung von Verantwortlichkeit auf das einzelne Individuum verbindet sich auch eine Applizierung von Erfolg und Misserfolg auf selbiges. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang der Verweis auf bzw. die Forderung nach Employability (Beschäftigungsfähigkeit), welche die Fähigkeiten des Arbeitnehmers als Bedingungsvoraussetzung für Beschäftigung in den Mittelpunkt stellt und Aspekte wie Arbeitsmarktstrukturen und soziale Differenzierungen sowie deren Relevanz für Beschäftigung an eine untergeordnete Position verweist (vgl. z.B. Moreau/Leathwood 2006). Dies stützt und stärkt die „meritokratische Leitfigur“ in Bildungsgesellschaften, wonach über den Leistungsparameter soziale Ungleichheit gesellschaftlich legitimiert wird (vgl. Turner 1960; Young 1958).

Dennoch erscheint das selbstverantwortliche Handeln und insbesondere die freie Entscheidung des Individuums durchaus begrenzt. Entgegen der im Rahmen des Konzeptes der reflexiven Moderne vielfältig diskutierten Annahme, dass die wachsende Individualisierung in den modernen Gesellschaften und die hiermit verbundene Forderung nach Flexibilität und selbstverantwortlichem Handeln mit einer Zunahme an Entscheidungsfreiheit und Entwicklungsmöglichkeiten für den Einzelnen einhergeht (vgl. Beck 1986; Giddens 1984), scheint die Komplexität moderner Gesellschaften dem Individuum zunächst lediglich neue Leistungen der Optimierung des eigenen Lebens abzuverlangen. Im Modus der Individualisierung werden dabei dem Individuum die hiermit verbundenen Chancen und Risiken übertragen, ohne gesellschaftliche und soziale Kontexte zu berücksichtigen (vgl. Brown 2003). Erfolg wird zudem an gesellschaftlich definierten Leistungsindikatoren gemessen; dieser findet seine Begründung primär im Handeln des Einzelnen und kaum in den gesellschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen (vgl. Solga 2005). Mithin gilt das Prinzip der Entscheidungsfreiheit nur bedingt; denn zum einen wirken diese Rahmenbedingungen begrenzend und zum anderen sind die Erfolgsindikatoren gesellschaftlich und damit aus Sicht des Individuums zu Teilen extern bestimmt. Folgt man dem bildungspolitisch geprägten Leitbild, so ist der wesentliche Erfolgsindikator von Lebenslangem Lernen Beschäftigung. Die Selbstverantwortung und -organisation mit Blick auf das Lernen zielt in diesem diskursiven Kontext hauptsächlich auf die Selbstvermarktung in und für Arbeit (vgl. Rose 1989). Demnach ist zu prüfen, ob im Kontext der bildungspolitischen Debatte um das Lebenslange Lernen die Entwicklung vom ‚Bildungsbürger‘ zum ‚Lernbürger‘ (vgl. Schöller 2007) nicht zu einer des ‚Bildungsbürgers‘ zum ‚Verwertungsbürger‘ driften könnte.

Das bildungspolitische Leitbild um das Lebenslange Lernen verbindet demnach Wertekategorien und gesellschaftliche Funktionsbilder der Makroebene zu einem generellen Anforderungskatalog an den Einzelnen. Diese Forderungen sind auf eine Verpflichtung zu und einem selbstverantwortlich rationalen Umgang mit Lebenslangem Lernen ausgerichtet, dessen im Wesentlichen eindimensionales Erfolgskriterium die In-

tegration ins Beschäftigungssystem ist. Dabei vernachlässigen diese Forderungen die spezifischen Rahmenbedingungen des Individuums, die beispielsweise durch Aspekte wie Biographizität (vgl. Alheit/Dausien 2000), Lernhabitus, Selbstwirksamkeit und damit durch die Erfahrungen und die Auseinandersetzung des Individuums mit gesellschaftlichen und sozialen Kontexten insbesondere der unmittelbaren Meso- und Exosystemebenen geprägt sind. Demnach bleibt zum einen offen, wie der Einzelne zu einem lebenslangen Lerner wird und zum anderen unter welchen Rahmenbedingungen und biographischen Mustern es eine *individuell* rationale Entscheidung sein kann, lebenslang zu lernen oder eben nicht.

3. Zum Verhältnis von institutionellen Rahmenbedingungen und biografischen Verläufen

3.1 *Übergänge und Statuspassagen im Bildungssystem: Prädiktoren für Lebenslanges Lernen?*

Der derzeitige bildungspolitische Diskurs von Lebenslangem Lernen argumentiert auch und im Besonderen mit dem Hinweis auf die Auflösung der biographischen Muster in der Industriegesellschaft, d.h. der chronologischen Abfolge von Ausbildungsphase, Arbeitsphase und Ruhestandsphase sowie der Grenzziehung zwischen Erwerb und Nicht-Erwerb sowie zwischen Arbeit und Privat. Mit der Auflösung dieser Grenzziehungen geht auch eine vergleichsweise strenge Zuordnung von Bildung und Lernen zu bestimmten (Ausbildungs-)Phasen des Lebens verloren. Diese veränderten Lebensverlaufsmuster, zentral gekennzeichnet durch Nichtlinearität und der flexiblen Veränderung durch Lernen, setzen implizit die Bereitschaft und die Fähigkeit zu Lebenslangem Lernen eines Jeden voraus. Wenn aber die Normalbiographie nicht in eine freie Wahlbiographie wechselt, wie Hartmann und Kopp (2001) am Beispiel der Wirtschaftseliten in Deutschland nachweisen und wenn demnach die biographischen Verläufe zu weiten Teilen durch „herkunftsabhängige Lebensmuster“ sowie die unmittelbaren gesellschaftlichen und sozialen Kontexte des Einzelnen geprägt bleiben, so ist zu fragen, wie die Einstellungs- und Fähigkeitsmuster hinsichtlich Lebenslangen Lernens durch eben diese Kontexte und durch die bisherigen biographischen Verläufe beeinflusst sind. Dies gilt besonders dringlich für diejenigen, die dem bildungspolitischen Tenor folgend bisher ihre weniger erfolgreichen Bildungs- und Lebensverläufe durch Lebenslanges Lernen korrigieren sollen.

Walther/Bois-Reymond/Biggart (2006, S. 22ff.) sprechen mit Blick auf die zunehmend revidierte chronologische Abfolge der Normalbiographie, die sich für Jugendliche zunächst als Pendelbewegungen zwischen verschiedenen Statuspassagen beschreiben lassen, von „YoYo-Biographien“. Es handelt sich um biographische Konstruktionen, die vielmehr durch Anpassungsstrategien geprägt sind, als dass sie einer bewusst gewählten und den individuellen Bedürfnissen angepassten Wahlbiografie entsprechen; es geht um adaptives Anpassungshandeln unter Komplexität in Abhängigkeit vom sozialen Milieu

des Einzelnen. Dabei gibt letzteres zeitgleich Orientierungspunkte und Muster für „erfolgreiches“ Handeln in und mit dieser Komplexität vor. In diesem Sinne sind YoYo-Biographien beides, sowohl gewählte als auch oktroyierte, die sich für junge Menschen mit geringen Perspektiven hinsichtlich der Übergänge an klassischen biographischen Statuspassagen eher als eine Abweichung von einer angestrebten Normalbiographie darstellen, nicht als eine positiv gewählte biographische Individualkonstruktion. Denn gescheiterte Übergänge können als biographische Brüche interpretiert werden, die schließlich Bildungsaspiration und -motivation in Frage stellen können. Die Abkehr von oder ein demonstriertes Desinteresse für die gesellschaftlich anerkannten, institutionell gebundenen Übergänge an biographischen Statuspassagen kann demnach auch eine Handlungsstrategie positiver Selbstbestätigung und Identitätskonstruktion sein, nach dem etwas zugespißt formulierten Motto „Ich könnte ja, wenn ich wollte“.

So analysiert z.B. Knigge (2009) derartige Problemlagen beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I und dessen Folgen. Bezug nehmend auf Konzepte von Hannover (1997) und Turner (1987) zeigt er, dass eine differenzierte Betrachtung von personaler und kollektiver Identität von Hauptschülern Erklärungsmomente für die Ausprägung ihrer Bildungsaspiration und -motivation beinhaltet. Die Leistungsgruppierung beim Übergang in die Sekundarstufe I entlang des dreigliedrigen Schulsystems ist für die Hauptschüler u.a. mit der Zuschreibung einer spezifischen kollektiven Identität verbunden. Dieses öffentliche Bild ist nicht nur, aber eben auch aus Sicht der Hauptschüler bezüglich ihrer schulischen Leistungsfähigkeit und ihres sozialen Verhaltens negativ geprägt (vgl. auch Leschinsky 2008, S. 386f.). Diese selbstbezogenen kollektiven Kognitionen haben Konsequenzen für das Selbstwissen des Einzelnen und wirken im Sinne einer „beschädigten Identität“ stigmatisierend (Knigge 2009, S. 199). Nachweislich (vgl. z.B. Baumert 2002; Prenzel u.a. 2004; Bos u.a. 2004) erfolgen jedoch die Zuweisungen in die verschiedenen Schularten am Übergang in die Sekundarstufe I nur bedingt trennscharf entlang des meritokratischen Konstrukts der Leistungsfähigkeit. Vielmehr ist diese Zuweisung in hohem Maße durch das soziale Herkunftsmilieu, die Bildungsaspirationen der Eltern und die schulische Übergangsempfehlung geprägt (vgl. auch Maaz/Baumert/Trautwein 2009). Die einschlägigen Befunde zeigen (Knigge 2009, S. 205ff.), dass die negative kollektive Identität und das hiermit verbundene Stigmaerleben negativ auf die Bildungsaspiration und -motivation der Hauptschüler zurück wirkt. Mithin könnte sie ein Erklärungsmoment für spezifische Handlungsstrategien von Hauptschülern im Umgang mit dem institutionellen Schulangebot sein, genauer ein niedrigeres schulbezogenes Engagement, höhere schulische Fehlzeiten und schließlich für den geringeren Lernzuwachs im Vergleich zu Gymnasiasten, wie Knigge darstellt. Zeitgleich zeigen die untersuchten Hauptschüler Vermeidungstendenzen hinsichtlich eines Interesses bzw. der Nutzung von Optionen in andere Schularten zu wechseln.

Die in der einschlägigen Literatur praktisch uni solo betonte institutionelle Segregation unterstützt schließlich eine „herkunftsabhängige Kanalisierung“ während der Schulzeit (vgl. Solga 2005, S. 138). Dies erfolgt wesentlich im Kontext von milieuspezifischer Erfahrungswelt außerhalb und insbesondere in Schule, den hier eingebetteten Bildungsaspirationen sowie der Struktur schulischer Lernmilieus und den Lernange-

boten (vgl. z.B. die Beiträge in Baumert/Maaz 2009) sowie dem Nutzungshandeln der Jugendlichen. Wie nicht nur Solga (2005, S. 138ff.) betont, entsteht beim individuellen Durchlauf durch das Bildungssystem ein Kreislauf von Passagen und Erfahrungskontexten, die in hohem Maße selbstbestätigend und verfestigend wirken. Das Zusammenspiel von institutionell geformter Bildungslaufbahn, Identitätsbildung und Selbstselektion als eine Form von Identitätsmanagement reicht dabei in den Wirkungen auf die folgenden biographischen Verlaufsmuster bis weit hinein in die spätere Positionierung im Beschäftigungssystem und erwartbar auch bis hinein in den Umgang mit dem gesellschaftlich eingeforderten Lebenslangen Lernen während der Erwerbsarbeit.

So ist es nicht überraschend, dass die Übergänge bzw. Statuspassagen im Bildungssystem i.d.R. mit der Frage nach der Bildungsbeteiligung, nach erkennbaren (sozialen) Disparitäten (vgl. z.B. die Beiträge in Baumert/Maaz/Trautwein 2009) und damit letztlich nach Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit (vgl. z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 211ff.) verknüpft werden. Überraschend hingegen ist, dass sie selten mit der expliziten Frage nach dem nachhaltigen Aufbau Lebenslangen Lernens gekoppelt wird. Inwiefern ver- oder entschärft demnach die Struktur von Übergängen im Bildungssystem die sozial induzierte Zuweisung von Chancen erfolgreichen Lernens, insbesondere Lebenslangen Lernens?

Im Gegensatz zu den Übergängen innerhalb des Bildungssystems geraten die Übergänge vom Bildungssystem in Beschäftigung und die dort identifizierbaren Ursache-Wirkungsketten eher selten in das Zentrum der erziehungswissenschaftlichen Debatte (vgl. z.B. die Beiträge in Beicht/Ulrich 2008). Es erscheint jedoch notwendig, den Blick nicht nur – wie zunehmend feststellbar – auf die frühe Kindheit und die dortigen Fördermilieus auszuweiten (vgl. z.B. OECD 2004; Künzli/Isler/Leemann 2010), sondern auch bis hinein in das jüngere Erwachsenenalter und damit in die Erwerbstätigkeit (vgl. z.B. Fend 2009). Dies ist zum einen aufgrund der zumindest im deutschen Kontext erwarteten oder erhofften korrigierenden Funktion des Berufsbildungssystems für bisher problematische Bildungskarrieren und biographische Verläufe wünschenswert. Zum anderen ist diese Betrachtung umso notwendiger, als in Deutschland die institutionell gebundene Berufsausbildung als wesentliche Stellschraube für die Integration in das Beschäftigungssystem fungiert (vgl. Lempert 2000) und damit als wesentlicher Indikator für erfolgreiches Lernen im Sinne des bildungspolitischen Diskurses um das Lebenslange Lernen.

3.2 *Übergänge und Statuspassagen im Bildungssystem:*

Zur sukzessiven Verfestigung von Disparitäten in der Bildungsbeteiligung

(a) *Zum Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I:* Als wesentlich für diesen Übergang ist zunächst die quantitative Expansion des Gymnasiums insbesondere zu Ungunsten der Hauptschule zu kennzeichnen. Über die Bundesländer zusammengefasst gingen im Schuljahr 2006/07 ca. 38% der Schüler in das Gymnasium, ca. 8% in die Integrierte Gesamtschule, ca. 24% in die Realschule, ca. 20% in die Hauptschule und

ca. 10% in sonstige Angebote über (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 63). Dabei führen primäre Ungleichheiten in den bis zu diesem Zeitpunkt des Übergangs erworbenen Kompetenzen sowie sekundäre Ungleichheiten, die z.B. aus den familiären Bildungsaspirationen resultieren, zu stabilen, hoch differenten sozial bedingten Übergängen an dieser Passage (vgl. zu primären und sekundären Faktoren Boudon 1974; zur Zeitstabilität der Effekte vgl. Ehmke u.a. 2004). Die Chance, ins Gymnasium überzugehen, ist für Kinder aus der höchsten Sozialschicht viermal so hoch wie für diejenigen aus Facharbeiterfamilien (vgl. Maaz/Baumert/Cortina 2008, S. 225ff.). Entsprechend zeigt sich die folgende Verteilung: Ca. 40% der Hauptschüler sind Kinder von Un- und Angelernten, nur ca. 12% stammen aus Familien der oberen Dienstklasse, für das Gymnasium quasi spiegelbildlich 10% zu 52%. Dabei gelingt es der Hauptschule aufgrund der dortigen Verdichtung entwicklungshinderlicher sozialer Umgebungsbedingungen nur unzureichend, notwendige Förderbedingungen wirkungsvoll anzubieten.

Der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I stellt demnach eine entscheidende ‚Gelenkstelle‘ hinsichtlich der Erzeugung sozialer Disparität in der Bildungsbeteiligung dar (vgl. z.B. Maaz/Nagy 2009). Hierbei hat das Gymnasium zwar seinen „elitären, nicht aber seinen selektiven Charakter verloren“ (Trautwein/Neumann 2008, S. 477). Denn die hier thematisierten Jugendlichen ohne oder mit einem einfachen Hauptschulabschluss werden dann zum Abschluss der Sekundarstufe I mit deutlichen Problemen beim Übergang in das für Deutschland so zentrale Berufsbildungssystem konfrontiert. Damit werden für sie die Wirkungen eines nach gesellschaftlich konsentierten Kriterien bislang nicht hinreichend erfolgreichen Lernens in besonderer Weise erfahrbar und die bisher aufgebauten Identitätsmuster werden erwartbar bestätigt (vgl. auch Knigge 2009).

(b) Zum Übergang in das Berufsbildungssystem: Der Übergang in die betriebliche duale Ausbildung ist für diese Jugendlichen ohne oder mit einfachem Hauptschulabschluss aufgrund der seit Jahren stark debalancierten Angebots-Nachfrage-Relation sowie durch das veränderte Einstellungshandeln der Unternehmen zugunsten von Jugendlichen mit höheren Abschlüssen in hohem Maße begrenzt: Während 1993 noch 3,5% der Jugendlichen mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag über keinen und 32,5% über einen Hauptschulabschluss verfügten, waren es 2006 nur noch 2,3% bzw. 27,6% (Berufsbildungsbericht 2009, S. 128ff.). Vor diesem Hintergrund ist der Anteil der Jugendlichen im Übergangssystem von knapp 32% im Jahr 1995 auf knapp 40% im Jahr 2004 gestiegen (vgl. Baethge 2008, S. 554ff.). Als bildungspolitische Reaktion auf die Problemsituation wurde das Übergangssystem deutlich ausgeweitet, um die bisher unzureichenden Bildungserfolge entweder durch den nachträglichen Erwerb eines (höher) qualifizierenden Schulabschlusses und/oder durch die Vorbereitung auf die Berufsausbildung auszugleichen. Wenn es nicht gelingt, durch die dortigen Bildungsgänge für die Jugendlichen den Zugang zur Berufsausbildung zu verbessern, stehen diese Bildungsgänge in Gefahr, primär den Charakter von „Warteschleifen“ anzunehmen (vgl. Gaub/Lex/Reisig 2008; Neß 2007). Je nach Bildungsgang und Inputmerkmalen der Schüler gestaltet sich

die Wirksamkeit des Übergangssystems sehr unterschiedlich: Während in den Bildungsgängen der (einjährigen) Berufsfachschule ca. 50% der Jugendlichen einen höherwertigen Schulabschluss erwerben, liegt in den Bildungsgängen des Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) bzw. des Berufsgrundbildungsjahres (BGJ) die Erfolgsquote über alle Angebote zusammenfasst bei nur ca. 10%. Dennoch befinden sich drei Jahre nach Beendigung des jeweiligen Bildungsgangs zwischen 70% und 80% der Jugendlichen in einer beruflichen Ausbildung (Beicht 2009, S. 10).

Gleichwohl verbleibt eine ‚Restgruppe‘ von jungen Erwachsenen, die im Übergangssystem erfolglos teils mehrjährige ‚Warteschleifen‘ durchlaufen und damit deutlich diskontinuierliche Biografien vorweisen, und die schließlich das System ohne beruflichen Abschluss verlassen (vgl. Neß 2007). Diese Gruppe umfasste 2007 insgesamt 1,45 Millionen junge Erwachsene zwischen 20 und 29 Jahren, demnach etwa 15% der entsprechenden Wohnbevölkerung. In der benannten Altersgruppe sind zudem 3,2% ohne allgemeinbildenden Schulabschluss (vgl. Berufsbildungsbericht 2009, S. 216).

(c) Zum Übergang in das Beschäftigungssystem: Diese Gruppe von Jugendlichen, die sich durch gebrochene Bildungskarrieren und negative Erfahrungsmuster mit den institutionellen Lernangeboten auszeichnet, ist schließlich bei der Integration ins Beschäftigungssystem mit deutlichen Schwierigkeiten konfrontiert. Dies gilt umso mehr, als – zwar mit starken regionalen, bereichs- und betriebsgrößenspezifischen Unterschieden – in den letzten Jahren insgesamt die Bereitschaft der Unternehmen gesunken ist, die bereits erfolgreich Ausgebildeten in Arbeit zu übernehmen (Berufsbildungsbericht 2009, S. 239ff.). So stieg die Quote der Neuzugänge zur Arbeitslosigkeit von allen erfolgreichen Ausbildungsabsolventen zwischen 1995 und 2004 von 22% auf über 40% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 181). Auch wenn es sich hierbei in Teilen um eine „Such- und Übergangsarbeitslosigkeit“ handelt (Baethge 2008, S. 561), ist mit Konietzka (2004, S. 296) darauf zu verweisen, dass die „zunehmende Schließung von Arbeitsmarktpositionen vor allem für jene Gruppen vorangeschritten [ist, d.V.], die formal nicht oder nur wenig qualifiziert sind.“

Ausdifferenzierte Befunde zur nachhaltigen Integration von Jugendlichen ohne einen beruflichen Abschluss in das Beschäftigungssystem sind jedoch nur ungenügend zu finden. Sie basieren primär auf Sequenzstrukturanalysen großer Kohorten (vgl. Beicht/Ulrich 2008) und finden sich in den verschiedenen Bildungsberichten wieder (z.B. im Berufsbildungsbericht 2009, S. 220f.). Sie legen das Bild relativ linearen Voranschreitens geregelter Integration in das Beschäftigungssystem gleichermaßen wie dasjenige geregelter Nichtintegration nahe. Im Unterschied dazu zeigt Schumann (2006, S. 218ff.) für Jugendliche aus dem Berliner Übergangssystem: Zwar gehen 47% dieser Jugendlichen in eine Ausbildungskarriere über, teils nach Warteschleifen und vor allem mit offenem Ausgang hinsichtlich ihrer Integration in das Beschäftigungssystem; jedoch gehen 19% in (länger anhaltende) Arbeitslosigkeit über und 13% in einen „regellosen Verlauf“. Letzterer zeichnet sich durch den häufigen Teilnahmeabbruch von Angeboten, Rückzug in den privaten Haushalt etc. aus. Weitere 12% der Jugendlichen münden zudem in eine „Warteschleifenkarriere“ ohne nachhaltigen Einstieg in eine Be-

rufsausbildung ein, und 7% geraten in eine „Jobberkarriere“. Vor allem für die Verlaufsmuster, die nicht in Ausbildung münden, sind die Merkmale von Diskontinuität und Nichtlinearität charakteristisch (Schumann 2006, S. 231).

Diese jungen Erwachsenen, die bereits als Jugendliche auf die dargestellten Diskontinuitäten, Brüche und ggf. eine geringe Bildungsbeteiligung zurück blicken, und die nunmehr am Übergang in das Beschäftigungssystem wiederum mit negativen Erfahrungsergebnissen konfrontiert werden, sehen sich schließlich der bildungspolitischen Anforderung gegenüber, in institutionellen Bildungsangeboten des tertiären Sektors und in non-formalen und informalen Lernkontexten ihre bisherigen Bildungsbiographien zu korrigieren.

(d) Zur Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung: Die Vorstellung Lebenslangen Lernens ist zentral mit der Teilnahme an Weiterbildung verknüpft (vgl. z.B. Faulstich 2008, S. 648), sei es an allgemeiner, sei es an beruflicher. Letztere zerfällt im Wesentlichen in die betriebliche Weiterbildung auf der einen Seite (52% der Weiterbildungsinvestitionen) und in die nichtbetriebliche auf der anderen Seite; die nichtbetriebliche Weiterbildung ist zu erheblichen Teilen durch Maßnahmen der öffentlichen Hand bestimmt. Inwiefern gelingt es dem hochkomplex ausdifferenzierten quartären Sektor, die dargestellten lernbiografischen Diskontinuitäten der betroffenen Personen und die negativen Erfahrungsmuster mit institutionellem Lernen aufzufangen? Folgt man dem Konsortium Bildungsberichterstattung (2006, S. 126) gilt auch für diesen Sektor das „Matthäus-Prinzip“ – „Wer da hat, dem wird gegeben.“ Insgesamt, so die These, mindere der quartäre Sektor die zu signifikanten Teilen sozial induzierten Unterschiede in der Bildungsbeteiligung nur geringfügig. Dies gilt obwohl die direkte Bedeutung des erworbenen Schulabschlusses an Relevanz verliert; an diese Stelle tritt jedoch eine wachsende Bedeutung des beruflichen Abschlusses. So verweist Faulstich (2008, S. 663) für die betriebliche Weiterbildung auf deren hohe soziale Selektivität, wonach nur ca. 7% Un- und Angelernte an dieser Weiterbildung teilnehmen. Diese Selektivität liegt wesentlich in den ökonomischen Rentabilitätskalkülen der Unternehmen begründet. Für die nichtbetriebliche berufliche Weiterbildung spielen die staatlich finanzierten Qualifizierungsmaßnahmen in Folge von SGB II und III eine herausragende Rolle; sie sind verbunden mit einer Weiterbildungspflicht der Teilnehmer. Von den 350.000 Personen, die im Jahr 2007 eine solche Weiterbildung begannen, waren 73% zuvor arbeitslos und 67% zwischen 20 und 29 Jahre alt. Bei diesen Maßnahmen spielt jedoch der nachträgliche Erwerb eines Schulabschlusses (2,2%) bzw. eines Berufsabschlusses (7%) nur eine untergeordnete Rolle (Berufsbildungsbericht 2009, S. 259ff.). Hillmert und Jacob (2003) zeigen zudem, dass einmal fehlende oder abgebrochene Berufsausbildungen auch in späteren Jahren kaum erfolgreich nachgeholt werden. Des Weiteren werden die Zertifikate, die in derartigen Maßnahmen erworben werden, durch die Arbeitgeber nur zögerlich als Äquivalent zu regulären Ausbildungsabschlüssen angesehen (vgl. Glaessner 2007). Die trotz schwieriger Ausgangslage erfolgreichen Teilnehmer unterliegen somit einer weiteren Benachteiligung. Demnach ist es nicht überraschend, dass die spätere Ein- bzw. Wiedereingliederung in das Beschäftigungssystem mittels derartiger Maß-

nahmen insgesamt als prekär einzuschätzen ist; so liegt der Anteil der danach Arbeitslosen für den Zeitraum von 2000 bis 2004 relativ konstant bei etwa 55% (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 134).

4. Diskussion und Ableitungen für das Lebenslange Lernen

Die Ausführungen belegen, dass eine früh einsetzende, institutionell gestützte Segregation durch die hiermit verbundenen unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsmilieus schließlich in eine deutliche Kanalisierung erfolgreichen bzw. nicht-erfolgreichen Lernens im gesellschaftlich konsentierten Sinne führt, dies bis weit hinein in den quartären Sektor der Weiterbildung. Das Übergangssystem der beruflichen Bildung sieht sich der Aufgabe gegenüber, im Nachtrag die Bedingungen für erfolgreiches Lernen zu generieren und für die thematisierten Jugendlichen signifikant die Bedingungen für ihren Übergang in eine Berufsausbildung zu optimieren. Denn das Zertifikat über einen erfolgreichen beruflichen Bildungsabschluss ist nach wie vor die entscheidende Stellgröße für eine im Sinne der bildungspolitischen Darstellungen zum Lebenslangen Lernen erfolgreiche Lernkarriere; da ein solcher Abschluss derzeit maßgeblich über den gelingenden Eintritt in das Erwerbsleben entscheidet (Lempert 2000). Diesem Anspruch wird das Übergangssystem jedoch nur zu Teilen gerecht; der quartäre Sektor wiederum kann die bis dahin entstandenen Defizite nur in begrenzter Weise auffangen. Es deutet sich damit an, dass die Selektionsmechanismen und Segregationsmuster des institutionellen Bildungssystems nur begrenzt korrigiert werden; vielmehr werden sie im hier betrachteten institutionell gebundenen Weiterbildungsbereich weitergeführt, in Teilen sogar potenziert und damit verschärft.

In der Folge ist erwartbar, dass sich schon früh im Vergleich der ‚Gewinner‘ und ‚Verlierer‘ differente Vorstellungen über die Erreichbarkeit von Zertifikaten und deren Verwertbarkeit vor allem für den Eintritt in das Erwerbsleben herausbilden. In diesem Kontext erweisen sich Wert-Erwartungstheorien, die die Rationalität der auf individuelle Verwertung orientierten subjektiven Kalküle betonen (vgl. z.B. Esser 1999), auch im Kontext von Entscheidungshandeln bei Bildungsverläufen als aussagekräftig (vgl. z.B. Maaz u.a. 2006). Denn sind die subjektiven Erfolgserwartungen aufgrund der bisherigen Lernerfahrungen und insbesondere die Aussicht auf Verwertbarkeit negativ, so erscheinen aus Sicht des Individuums eine Bildungsbeteiligung in späteren Lebensphasen und damit individuell gesetztes Lernen entlang gesellschaftlich konsentierten Zielperspektiven wenig erstrebenswert. Es sei denn, eine Bildungsbeteiligung insbesondere in institutionellen Lernangeboten ist mit weiteren „Verwertungsperspektiven“ verbunden. Solche können beispielsweise staatliche Transferleistungen oder aber die Aussicht auf die Begrenzung staatlicher Transferleistungen sein. Vor diesem Hintergrund können beispielsweise „Warteschleifenkarrieren“ im Übergangssystem einem durchaus rationalen Handlungsmuster der betroffenen Individuen folgen. Jedoch liegt in diesem Falle die ökonomische Verwertbarkeit der Teilnahme an weiteren institutionell organisierten Bildungsangeboten nicht primär, wie der bildungspolitische Tenor des Lebenslangen

Lernens nahe legt, im weiteren Aufbau von curricular intendierten Wissen und Fähigkeiten, sondern in der kurzfristigen sozialen und ökonomischen Sicherung (vgl. Gaub/Lex/Reisig 2008).

Zudem bleibt die Frage, inwiefern die bisherigen Lern- und Bildungsprozesse dieser Gruppe von Jugendlichen zu einem Aufbau jener Fähigkeiten und Fertigkeiten führen, die für ein selbstgesteuertes und eigeninitiatives Lebenslanges Lernen mit gesellschaftlich konsentierten Zielperspektiven benötigt werden. Alheit und Dausien (2009, S. 721) kommen diesbezüglich zu einem düsteren Resümee:

„Wer nie die Chance hatte, Lernen zu lernen, wird auch im fortgeschrittenen Lebenslauf keine Qualifikationsanstrengungen mehr unternehmen“ (ebd.).

Bisher findet ein systematischer Aufbau Lebenslangen Lernens in Schule und Unterricht mittels spezifisch darauf zielender curricularer und unterrichtsmethodischer Maßnahmen kaum statt; Lebenslanges Lernen wird nur ‚en passant‘ aufgebaut. Auch der DQR-Diskussionsvorschlag (2009) verweist eher auf die Ratlosigkeit, jenseits ordnungspolitischer Überlegungen ein wirkungsvolles Konzept zu entwickeln, als dass systematische Lösungen vor allem für die Gruppe der nicht-erfolgreichen Lerner erkennbar werden. Folgt man Blossfeld u.a. (2008, S. 68f.), verändert sich die Rolle vor allem der Lesekompetenz sowie der mathematischen und anderer Grundkompetenzen funktional zunehmend von domainenspezifischen hin zu „fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen“. Neben diesen Qualifikationen geraten auch Personenmerkmale wie „adäquater Umgang mit Ungewissheit, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, Fähigkeit zur Selbstregulation, Aufgeschlossenheit, Engagement und Interesse“ in die Forderungsdiskussion (Blossfeld u.a. 2008, S. 70). Soll ein solcher Forderungskatalog nicht die Züge einer primär alltagsplausiblen Zusammenstellung wünschenswerter Personenmerkmale zum „guten lebenslangen Lerner“ annehmen, dann sollten über den Bezug auf die einschlägige Diskussion zur Kompetenzarchitektur Modellierungen der Begrifflichkeit Lebenslangen Lernens so angestrebt werden, dass sie neben Aspekten des Erwerbs anschlussfähigen Wissens auch empirisch prüfbare Antworten zur Entwicklung der individuellen Handlungsregulation über die Lebensspanne hinweg geben (zu Handlungsregulation vgl. z.B. Zempel 2002). Dabei könnte sich der Anschluss insbesondere an die Kompetenzdiskussion in der beruflichen Bildung (vgl. z.B. Winther/Achtenhagen 2009) als erfolgsträchtig erweisen.

Unabhängig von dieser Diskussionslage bleibt der kritische Verweis von Merrens (2002, S. 528) auf die tendenzielle Überschätzung der Effekte von Bildungsreformen für die Zuweisung sozialer Chancen hier nicht zu übersehen:

„Sozial (...) diskriminierende Größen werden durch Bildung also nicht aufgehoben, sondern wirken ungebrochen auf die Lebensläufe der Individuen. Die Vorstellung, dass dem Bildungssystem in der Zuteilung gesellschaftlicher Chancen die Position eines quasi autonomen Stellrades zukommt, muss daher zurückgewiesen werden. Der allgemeine Niveauanstieg schulischer Bildung entspricht in seiner strukturellen

Wirkung auf soziale Ungleichheiten vielmehr einer restaurativen Modernisierung, einer Fortschreibung bestehender Ausgrenzungen“ (ebd.).

Diese Feststellung spiegelt sich an dem häufig implizit gegebenen, unrealistischen Versprechen, dass für alle lebenslang Lernenden ökonomisch-gesellschaftlicher Aufstieg realisierbar wäre. Als „opportunity trap“ beschreibt Brown (2003) diesen Anspruch; denn Bildungssysteme verfügen über eine begrenzte Wirkung hinsichtlich des quantitativen und qualitativen Angebots an bezahlter Arbeit. Dies gilt vor allem, da der Aufstieg über Bildung nur dann möglich ist, wenn dies nicht für alle Nachfrager nach bezahlter Arbeit gilt (Heid 2010). Lebenslanges Lernen, so könnte man zuspitzen, dient mit dem zunehmenden Diktat der Ökonomisierung systemisch, entgegen den dominierenden (bildungs-) politischen Diskussionssträngen, in hohem Maße der Stabilisierung sozialer Differenz an der Teilhabe an bezahlter Arbeit. Vor diesem Hintergrund bleibt die Frage empirisch weitgehend unbeantwortet, inwiefern gerade die derzeit einseitig favorisierte bildungspolitische Zieldimension ökonomischer Sicherung und Verwertbarkeit für die hier betrachteten Jugendlichen die Forderung nach Lebenslangem Lernen ad absurdum führen könnte. D.h. die Jugendlichen in kaum bearbeitbare individuelle Spannungslagen führt, die die Betroffenen nicht zuletzt durch den Rückzug in die ganz eigene Rationalität der Identitätsbildung zu lösen trachten. Die erneute Öffnung des bildungspolitischen Diskurses um das Lebenslange Lernen insbesondere auf die individuelle Teilhabe an Gesellschaft und auf die Persönlichkeits- und Identitätsbildung könnte dazu beitragen, die Aufgabe von Bildung(sangeboten) für die bewusste Konstruktion von Lebens- und nicht nur Erwerbsbiografien stärker in den Mittelpunkt zu rücken. Damit verbunden ist letztlich die Frage, wie die Gesellschaft mit dem Zwiespalt zwischen Arbeitsgesellschaft und Nicht-Arbeits-Gesellschaft umzugehen gedenkt (vgl. z.B. Dahrendorf 1983; Schmid 2002).

Literatur

- Alheit, P./Dausien, B. (2000): “Biographicity” as a basic resource of Lifelong Learning. In: Alheit, P./Beck, J./Kammler, E./Taylor, R./Olesen, H.S. (Hrsg.): Lifelong Learning Inside and Outside Schools. Roskilde: Roskilde University, S. 400–422.
- Alheit, P./Dausien, B. (2009): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 713–734.
- Aspin, D.N./Chapman J.D. (2001): Lifelong Learning: concepts, theories and values. Proceeding of the 31st Annual Conference of Scutrea. University of London: Scutrea, S. 38–41.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. BMBF. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baethge, M. (2008): Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, K.C./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, S. 541–597.
- Baumert, J. (Hrsg.) (2002): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.

- Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.) (2009): *Bildungsentscheidungen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/2009, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, G.S. (1964): *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. New York: Bureau of Economic Research.
- Beicht, U./Ulrich, J.G. (2008): Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. In: BIBB REPORT, H. 6 (Bielefeld).
- Berufsbildungsbericht (2009): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009*. BIBB/BMBF.
- Biesta, G. (2006): What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. In: *European Educational Research Journal* 5, H. 3&4, S. 169–180.
- Blossfeld, H.-P./Bos, W./Lenzen, D./Müller-Böling, D./Prenzel, M./Wößmann, L. (2008): *Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess*. Jahresgutachten 2008. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bois-Reymond, M. (2007): *Europas neue Lerner*. Opladen: Budrich.
- Bojanowski, A./Eckardt, P./Ratschinski, G. (2005): Annäherung an die Benachteiligtenforschung – Verortung und Strukturierungen. In: Bojanowski, A./Ratschinski, G./Strasser, P. (Hrsg.): *Diesseits vom Abseits*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 10–40.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.) (2004): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974): *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Brown, P. (2003): The Opportunity Trap: education and employment in a global economy. In: *European Research Journal* 2, H. 1, S. 141–179.
- Dahrendorf, R. (1983): Wenn der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht. In: Matthes, J. (Hrsg.): *Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 25–37.
- Dale, R. (2008): Changing Meanings of “the Europe of Knowledge” and “Modernizing the University”, from Bologna to the “New Lisbon”. In: *European Education* 39, H. 4, S. 2–42.
- De Groof, J./Friess, B. (1997): Opportunities and limitations for a European education policy. In: *European Journal of Education and Law Policy* 1, H. 1&2, S. 9–17.
- Ehmke, T./Hohensee, F./Heidemeiner, H./Prenzel, M. (2004): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.): *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres*. Münster: Waxmann, S. 225–248.
- Esser H. (1999): *Soziologie. Spezielle Grundlagen: Bd. 1 Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a.M.: Campus.
- European Commission (1994): *Competitiveness, Employment, Growth*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- European Commission (2001): *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: European Commission, DG Education and Culture.
- Faulstich, P. (2008): Weiterbildung. In: Cortina, K. C./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt, S. 647–682.
- Faure, E. (1972): *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.

- Fend, H. (2009): Bildungsgerechtigkeit und außerschulische soziale Disparitäten – Ergebnisse der LiFE-Studie. In: Deutscher Lehrerverband (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit. Bonn: Deutscher Lehrerverband, S. 54–57.
- Field, J. (2000): *Lifelong Learning and the new Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Fine, B. (2001): *Social Capital versus Social Theory: political economy and social science at the turn of the millennium*. London/New York: Routledge.
- Gaub, N./Lex, T./Reisig, B. (2008): Berufsvorbereitung im Übergang Schule Berufsausbildung: Wirksamer Zwischenschritt, Warteschleife oder Sackgasse? In: Deutsches Jugendinstitut: Info „Übergänge in Arbeit“, November 2008.
- Giddens, A. (1984): *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Berkeley, CA: California Press.
- Glaessner, J. (2007): Berufseintritt ohne Ausbildung. Individuelle und soziale Einflussfaktoren. In: Mansel, J./Kahlert, H. (Hrsg.): *Arbeit und Identität im Jugendalter*. Weinheim: Juventa, S. 78–92.
- Hannover, B. (1997): *Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. Bern: Huber.
- Hartmann, M./Kopp, J. (2001): Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53, H. 3, S. 436–466.
- Heid, H. (2010, im Druck): Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole.
- Hillmert, S./Jacob, M. (2003): Bildungsprozesse zwischen Diskontinuität und Karriere: Das Phänomen von Mehrfachausbildungen. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, H. 4, S. 325–345.
- Knigge, M. (2009): *Hauptschüler als Bildungsverlierer?* Münster: Waxmann.
- Konietzka, D. (2004): Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 281–309.
- Konsortium Bildungsberichtserstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kristensson Uggla, B. (2008): Who is the Lifelong Learner? Globalization, Lifelong Learning and Hermeneutics. In: *Studies in Philosophy and Education* 27, H. 4, S. 211–226.
- Künzli, S./Isler, D./Leemann, R.J. (2010): Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 30, H. 1, S. 60–73.
- Lempert, W. (2000): Lebenslanges Lernen und Persönlichkeitsentwicklung nach Untersuchungen von Berufsverläufen und beruflichen Biografien. In: Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (II)*. Opladen: Leske+Budrich, S. 128–154.
- Leschinsky, A. (2008): Die Hauptschule – von der Be- zur Enthauptung. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt, S. 377–406.
- Livingstone, D.W. (1999): Lifelong Learning and Underemployment in the Knowledge Society: A North American perspective, In: *Comparative Education* 35, H. 2, S. 163–186.
- Maaz, K./Baumert, J./Cortina, K.S. (2008): Soziale und regionale Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. In: Cortina, K.C./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt, S. 205–243.
- Maaz, K./Baumert, J./Trautwein U. (2009): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: *Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft* 12, S. 11–46.

- Maaz, K./Hausen, C./McElvany, N./Baumert, J. (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* H. 3, S. 299–327.
- Maaz, K./Nagy, G. (2009): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulensystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primäre und sekundärer Herkunftseffekte. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft 12*, S. 153–182.
- Maguire, S./Rennison, J. (2005): Two Years on: the destinations of young people who were not in education, employment or training at 16. In: *Journal of Youth Studies* 8, H. 2, S. 187–201.
- Merkens, A. (2002): Ungleichheit für Alle. Bildungsreform und gesellschaftlicher Widerspruch. In: *Utopia* H. 1440, S. 524–532.
- Moreau, M.-P./Leathwood, C. (2006): Graduates' employment and the discourse of employability: A critical analysis. In: *Journal of Education and Work* 19, H. 4, S. 305–324.
- Neß, H. (2007): Generation abgeschoben: Warteschleifen und Endlosschleifen zwischen Bildung und Beschäftigung. Bielefeld: Bertelsmann.
- OECD (1996): *Lifelong Learning for All: Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*, 16/17 January 1996. Paris: OECD.
- OECD (2004): *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland: Ein Länderbericht der OECD*. Paris: OECD.
- OECD/CERI (1973): *Recurrent Education – A Strategy for Lifelong Learning. A clarifying report*. Paris: OECD/CERI.
- Offe, C. (1994): Die Aufgabe von staatlichen Aufgaben: „Thatcherismus“ und die populistische Kritik der Staatstätigkeit. In: Grimm, D. (Hrsg.): *Staatsaufgaben*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 317–352.
- Prenzel, M. (2000): Lernen über die Lebensspanne aus einer domänenspezifischen Perspektive. In: Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen im Beruf*. Bd. 4: Formen und Inhalte von Lernprozessen. Opladen: Leske+Budrich, S. 175–192.
- Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Ranson S. (1998): *Inside the Learning Society*. London: Cassell.
- Rinne, R./Järvinen, T. (2010): The 'losers' in education, work and life chances – the case of Finland. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, H. 4, S. 512–530.
- Rose, N. (1989): *Governing the soul. The shaping of the private self*. London: Free Association Books.
- Schmid, G. (Hrsg.): *Wege in eine neue Vollbeschäftigung: Übergangsmärkte und eine aktivierende Arbeitsmarktpolitik*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schöller, O. (2007): Vom Bildungsbürger zum Lernbürger: Bildungsformationen in neoliberalen Zeiten. In: Gemperle, M./Streckeisen, P. (Hrsg.): *Ein neues Zeitalter des Wissens?* Zürich: Seismo, S. 255–279.
- Schuller, T. (1998): Human and Social Capital: Variations within a Learning Society. In: Alheit, P./Kammler, E. (Hrsg.): *Lifelong Learning and its Impact on Social and Regional Development*. Bremen: Donat, S. 113–136.
- Schumann, S. (2006): *Jugendliche vor und nach der Berufsvorbereitung*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Solga, H. (2005): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*. Opladen: Budrich.
- Trautwein, U./Neumann, M. (2008): *Das Gymnasium*. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt, S. 467–503.
- Turner, J. (1987): *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.

- Turner, R.H. (1960): Sponsored and Contest Mobility and the School System. In: *American Sociological Review* 25, S. 855–867.
- Vogel, R. (2007): Ökonomisierung des Öffentlichen? New Public Management in Theorie und Praxis der Verwaltung. In: Jansen, S.A./Priddat, B.P./Stehr, N. (Hrsg.): *Die Zukunft des Öffentlichen. Multidisziplinäre Perspektiven für eine Öffnung der Diskussion über das Öffentliche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 152–174.
- Walther, A./Bois-Reymond, M./Biggart, A. (2006): Learning, Motivation and Participation in Youth Transitions: theoretical perspectives. In: Walther, A./du Bois-Reymond, M./Biggart, A. (Hrsg.): *Participation in Transition*. Frankfurt a.M.: Lang, S. 21–42.
- Winther, E./Achtenhagen, F. (2009): Skalen und Stufen kaufmännischer Kompetenz. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 105, H. 4, S. 521–556.
- Young, M. (1958): *The Rise of Meritocracy: 1870–2033. An Essay on Education and Equality*. London: Thames and Hudson.
- Young, M. (2010): Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. In: *European Educational Research Journal* 9, H. 1, S. 1–12.
- Zempel, J. (2002): *Strategien der Handlungsregulation*. Dissertation am Fachbereich Psychologie der Universität Gießen. Gießen.

Abstract: Lifelong learning is one of the key aspects of national and international education policy initiatives. The paper deals with the possibilities for lifelong learning of a selected group of young people, namely those with less successful learning experiences in primary and secondary school. It, on the one hand, analyses the political discussion on lifelong learning and the political intentions. On the other, it looks at the institutional structures of the educational system in Germany and their contribution to the development of less educated young people's interest in involving in lifelong learning and their ability to do so, and raises the question in how far corresponding support is provided. For this specific target group, there exists a gap between political announcements and institutional realities, a circumstance that encourages social differences in educational participation and, as a consequence, broadens the gap between educational *haves* and *have-nots*.

Anschrift der Autorin/des Autors

Dipl.-Hdl. Dipl.-Kffr. Dina Kuhlee, MSc., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, D-10099 Berlin
E-Mail: dina.kuhlee@rz.hu-berlin.de

Prof. Dr. Dr. h.c. Jürgen van Buer, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, D-10099 Berlin
E-Mail: van.Buer@rz.hu-berlin.de